

Pregel, Dietrich

Probleme der Erforschung kindlicher Sprache und kindlichen Stils. Zu den Aufgaben und Methoden der didaktischen Grundlagenforschung

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim : Beltz 1964, S. 88-108. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 3)



Quellenangabe/ Citation:

Pregel, Dietrich: Probleme der Erforschung kindlicher Sprache und kindlichen Stils. Zu den Aufgaben und Methoden der didaktischen Grundlagenforschung - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim : Beltz 1964, S. 88-108 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-235177 - DOI: 10.25656/01:23517

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-235177>

<https://doi.org/10.25656/01:23517>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Herausgegeben von

Fritz Blättner / Hans Bohnenkamp / Otto Friedrich Bollnow / Wolfgang Brezinka

Josef Derbolav / Josef Dolch / Andreas Flitner / Wilhelm Flitner

Georg Geißler / Oskar Hammelsbeck / August Klein / Martinus J. Langeveld

Ernst Lichtenstein / Wolfgang Scheibe / Franz Vilsmeier

mitbegründet von Erich Weniger †

Geschäftsführender Herausgeber:

Georg Geißler

Schriftleiter:

August Klein und Wolfgang Scheibe

3. Beiheft

Das Problem der Didaktik

Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag

vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier

Herausgegeben vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages durch die Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen, Wuppertal-Barmen, Dietrich-Bonhoeffer-Weg 1

INHALT

Vorwort	1
Oskar Hammelsbeck	Begrüßungsansprache 2
Felix Messerschmid	Politische und Musische Bildung 5
Wolfgang Klaffki	Das Problem der Didaktik 19
Klaus Doderer	Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung 63
Gisela Schrade	Ein Beitrag zur Grundlegung der Sprachkunde in der Volksschule 78
Dietrich Pregel	Probleme der Erforschung kindlicher Sprache und kindlichen Stils 88
Gunter Otto	Über didaktische Konzepte des Kunstunterrichtes . . . 109
Wolfgang Bleichroth	Zur Didaktik der Naturlehre 127
Ilse Lichtenstein-Rother	Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule 145
Oskar Hammelsbeck	Zusammenfassung und Ausblick 170

1. Auflage 1963, 2. Auflage 1963, 3. Auflage 1964

© 1963 Julius Beltz, Weinheim und Schwann, Düsseldorf

Printed in Germany

DIETRICH PREGEL

Probleme der Erforschung kindlicher Sprache und kindlichen Stils*)

Zu den Aufgaben und Methoden der didaktischen Grundlagenforschung

Vorbemerkungen zum Thema

Die augenblickliche wissenschaftliche Situation und die noch nicht klar umrissene Methodologie auf dem Gebiet der Erforschung der kindlichen Sprache und des kindlichen Stils fordern ein wissenschaftstheoretisch offenes Thema. Mit den folgenden Darlegungen sollen also weder abgeschlossene und bündige neue Forschungsergebnisse mitgeteilt noch eine in allen Einzelheiten umrissene Methode vorgetragen werden. Das im offenen Thema angedeutete Ziel kann nur sein, eine Methodenkritik mit einem Aufriß der zukünftigen Aufgaben und methodologischen Möglichkeiten zu geben. „Methodenkritik“ aber bedeutet, daß die bisher üblichen Verfahrensweisen auf den ihnen jeweils zugrundeliegenden Sprach- und Stilbegriff und auf die in den Verfahren sichtbar werdenden Denkmodelle zurückgeführt werden.

Auch der Untertitel nimmt mit der Bezeichnung „didaktische Grundlagenforschung“ nur einen gängigen Begriff auf, der unverbindlich orientierend, aber nicht theoretisch postulierend verstanden werden möge, etwa in dem Sinne, daß damit schon ein besonderes Theorem hinsichtlich des Verhältnisses der Didaktik zu „grundlegenden Wissenschaften“ oder der Didaktik als Wissenschaft vorausgesetzt wäre.

I.

Für alle Forschungsaufgaben von der Art, wie sie Thema und Untertitel andeuten, gilt eine von didaktischen Zielsetzungen her gegebene Voraussetzung: Man will die jeweilige, epochal und räumlich gebundene Gegenwart des Kindes und Jugendlichen im Hinblick auf seine Bildsamkeit erkennen; das heißt für die Sprache: die sprachepochale und sprachräumliche Gegenwart in ihrer alterseigenen Stufenordnung wie in ihrer typologischen Konstanz. Von dieser Voraussetzung her erhalten die Aufgaben der Erforschung kindlicher Sprache und kindlichen Stils ihre didaktische Rechtfertigung. Bezogen auf die Didaktik, also nicht gesehen als Aufgabe rein szientifischen Charakters, könnte der Sinn dieser Forschung offenbar werden bei Versuchen, potentielle sprachlich-stilistische Bildungsfelder abzustecken; er wird wirksam werden bei der Kontrolle der Bildungsnormen auf

* Das auf dem 5. Pädagogischen Hochschultag gehaltene Referat konnte nur einen Abriß der notwendigen Erörterungen geben. Es wird hier in erweiterter Form vorgelegt. Vor allem wurde die aus sachlichen Gründen erforderliche Argumentation mit den entsprechenden Belegen in die Erörterungen einbezogen.

ihre sprachepochalen, sprachräumlichen, sprachaltersgegebenen und typologischen Verwirklichungsmöglichkeiten hin; und er kann erfahrbar werden in jener nachträglichen Reflexion, die das Gefälle von intendierter und erreichter Bildung zu erhellen sucht. Es liegt jedoch dieser Forschung nicht die Aufgabe zugrunde, Bildungsgehalte zu bezeichnen. Mit den vergleichsweise abstrakten Feststellungen über die Eigenart der kindlichen Sprache und des kindlichen Stils wird ja nur ein Moment an dem konkreten, individuell variablen Bildungsakt ausgeleuchtet.¹⁾ In unmittelbarer Form vermag ein Wissen um alterseigene oder typologische Sprach- und Stilhaltungen den methodischen Blick für Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Vorgehens zu schärfen, ja es vermag geradezu methodische Impulse zu geben.²⁾

Eine weitere Rechtfertigung des angegebenen Themas wird erforderlich, wenn man an die angedeutete Redeweise vom „kindlichen Stil“ denkt. Didaktisch zeichnet sich in dieser Redeweise etwas Programmatisches ab: Sie verrät den Entwurf einer Theorie der Stilbildung, die sich abhebt von jenen didaktischen Konzeptionen, wie sie in den Formulierungen „Aufsatzunterricht“, „Aufsatz-erziehung“ und „Schulung des mündlichen oder sprachlichen Ausdrucks“ anklingen. Rein wissenschaftsgeschichtlich ist die Bezeichnung „kindlicher Stil“ natürlich nicht neu;³⁾ in der empirischen, vor allem psychologisch angesetzten Forschung hat aber bisher die mehr umgreifende Frage nach der Eigenart der kindlichen Sprache die Untersuchungen bestimmt.

Was ist gemeint, wenn von kindlicher Sprache einerseits, von kindlichem Stil andererseits gesprochen wird? Soviel erscheint vorerst deutlich: Stil als Sprachstil ist untrennbar an die Leistungen der Gebilde einer Sprache gebunden; er deckt sich aber nicht mit allen Erscheinungsformen des Sprachlichen, etwa dergestalt, daß in allem Sprachgebrauch Stil zu entdecken wäre. Und eine weitere negative Abgrenzung: Kindlicher Stil möge nicht mit Vorstellungen belastet werden, die einem normativen Stilbegriff oder einem rein künstlerisch wertenden Stilbegriff zukommen. Ein normativer Stilbegriff übersähe die sinnbergende relative Eigenwertigkeit des kindlichen Stils in den verschiedenen Stilaltern. Und zwischen dem kindlichen und künstlerischen Stil besteht nicht nur ein graduell quantitativer, sondern auch ein intentional qualitativer Unterschied.⁴⁾ Es ist der Unterschied von gemeinter Weltaussage und schöpferisch gestalteter fiktionaler Welt. Das Kind wird immer von der Welt erzählen, der Künstler aber will eine Welt erzählen, stiftet Wirklichkeit.

Sichere Grundlage für die Bestimmung des kindlichen Stils seien uns die kindlichen Sprachwerke, und zwar Sprachwerke mündlicher und schriftlicher Art. Das mit dem Begriff „Sprachwerk“ Gemeinte verlautbart nicht nur das Ergebnis der Tätigkeit des Sprechers oder Schreibers, ist nicht nur Ergebnis einer sprachlichen Handlung. Es ist mehr, nämlich Gestalt durch sprachliche Gestaltung. Kindlicher Stil in diesem Sinne enthüllt sich am charakteristischen Gebrauch der Gestaltungsmittel in Sprachwerken. Im Stil läßt sich das Gemeinsame der Gestaltzüge fassen, die Dominanz oder das Prinzip einer besonderen Erfassung und Aussage der

Welt in der charakteristischen Sprache eines kindlichen Sprachwerks. (Eine Hilfe für das Erfassen der Besonderheit dessen, was hier als Sprachwerk bezeichnet wird, vermag bereits das Einteilungsschema K. Bühlers im dritten Hauptsatz (Axiom C) seiner Sprachtheorie zu geben. Bühler spricht dort von Sprechhandlungen und Sprechakten einerseits, Sprachwerken und Sprachgebilden andererseits.⁵⁾ Die Sprechhandlungen im Sprachverkehr des Alltags seien bestimmt durch Situationsgebundenheit und durch das Ziel, praktische Aufgaben aus einer bestimmten Lebenslage heraus praktisch zu lösen. Das Sprachwerk dagegen als etwas sprachlich Geschaffenes, Errichtetes, wolle situationsentbunden betrachtet sein.) Den alterstypischen und personal typischen Sprachgebrauch in Situationen des alltäglichen Sprachverkehrs sollte man noch nicht als „Stil“ verstehen. Ohne Zweifel sind wissenschaftliche Feststellungen der Besonderheit des Sprachgebrauchs in Situationen unmittelbar ausgelösten Sprachhandelns von großem Wert, zumal das Sprechen dann noch die Spuren seines Werdens mit sich trägt, worauf Chr. Winkler eindringlich hingewiesen hat.⁶⁾ Stil aber wird eindeutig feststellbar erst dort, wo es sich um Sprachwerke mündlicher oder schriftlicher Art handelt. Um Mißverständnissen zu begegnen, sei hervorgehoben: Zu den Sprachwerken zählen nach unserer Meinung auch jene zusammenhängenden mündlichen Darstellungen, in denen durch bestimmte strukturelle Mittel Bündigkeit, durchgegliederter Aufbau, Stimmigkeit der einzelnen Teile und Geschlossenheit erreicht werden, z. B. geschlossene Erlebnis- und Phantasieerzählungen, Berichte, Schilderungen, Reden.⁷⁾ Auch dem kindlichen mündlichen Erzählgut anekdotischer, schwankhafter, märchenhafter Art kommt die Bezeichnung Sprachwerk zu.⁸⁾ Die Sonderung von Situationssprache des Alltags und Sprache im Sprachwerk läßt sich praktisch stützen durch die Beobachtung eines unterschiedlichen Sprachgebrauchs durch Kinder im gleichen Alter hier und dort. Beispielsweise treten bestimmte Satzbautypen in unterschiedlicher Dichte auf, ganz zu schweigen von der andersartigen Auswahl des Wortgutes.

Ein weiterer Unterschied besteht hinsichtlich des Erfolgswerts. Der Erfolgswert der Sprechhandlung im Sprachverkehr liegt in der Information, in der Reaktion des Zweiten oder Dritten oder einer Gruppe, in der Übereinstimmung oder Abgrenzung von Meinungen der Partner im Gespräch, in der Weitung des Gesichtskreises des Angesprochenen. Der Erfolgswert des Sprachwerkes liegt aber wesentlich im Gestaltcharakter des Werkes selbst, in der stilistischen Sinngestalt, die auf dem Gestaltsinn gründet und den Gestaltsinn bilden hilft. Sprachwerke haben Sinn aus sich selbst, ihr Wert ist nicht primär abzuleiten aus sozialen oder vitalen Motiven.

Wann freilich das Kind selbst der eigenwertigen „Gegenständlichkeit“ des Sprachwerkes inne wird, ist keine gegenstandstheoretische Wesensfrage mehr, sondern eine psychogenetische und eine Bildungsfrage. Dazu sind noch umfassende Untersuchungen notwendig, da die wissenschaftliche Literatur vorläufig uneinheitliche Antworten gibt.⁹⁾ Bei einer Antwort wäre zudem die zeitliche Schwelle zwischen dem kindlichen Gestaltenkönnen von Sprachwerken und einer bewußteren Vergegenständlichung von Sprache und Sprachwerk zu berücksichtigen.

Entsprechend der axiomatischen Scheidung von Sprachgebrauch in Handlungssituationen und im Sprachwerk werden sich gewisse Unterschiede in den Zielsetzungen der Forschung abzeichnen. Die Erforschung der Eigenart der kindlichen Sprache zielt mehr auf die durchschnittlichen sprachlichen Möglichkeiten in den verschiedenen Sprachaltern und bei den verschiedenen Sprachtypen überhaupt; die Erforschung des kindlichen Stils zielt auf den je charakteristischen Sprachgebrauch im kindlichen Sprachwerk. Anders gerichtete Ansätze bedingen aber anders gerichtete Fragestellungen und einen veränderten Anteil der Methoden bei der Erfassung des Gegenstandes, in unserem Falle der Methoden der Psychologie, Sprachwissenschaft und Stilistik.

II.

Die bisherige, vornehmlich durch psychologische Fragestellung angeregte Forschung war weithin Erforschung der kindlichen Sprache im allgemeinen. Vor allem im Bereich der Entwicklungspsychologie gilt die Sprachentwicklung als Modellfall für die allgemeine seelische Entwicklung. Man sucht und findet, in einigen Fällen unter der Herrschaft eines biologischen Entwicklungsbegriffs, innere Entwicklungsschemata,¹⁰⁾ strenge Gesetzmäßigkeit der Phasenabfolge,¹¹⁾ oder — in der Verneinung gleichförmiger Entwicklung — rhythmische Wellen, wobei Sprache immer in die Genesis des Psychischen eingebettet erscheint. Wenn aber Sprache als „eine unmittelbare Ausformung seelischen Lebens“¹²⁾ und als eine Funktionsform der Seele neben anderen zu verstehen ist, läßt sich von ihren Erscheinungen auf allgemeine psychische Entwicklungsgesetze schließen¹³⁾, oder anders: die Sprachaltersstufen werden aus den allgemeinen psychischen Entwicklungsstufen begriffen.¹⁴⁾ Seelisches und Sprache stehen in idealer Korrespondenz, soweit, daß man glaubt, dem Zeugnis Sprache Bildungsgesetze des Psychischen entlocken zu können, die über die Einzelsprache hinweg übersprachlich allgemeine Bedeutung haben.¹⁵⁾ Es leuchtet ein, daß sich solche Forschungsansätze im wesentlichen an der Sprache als einer allgemein menschlichen Erscheinung orientieren, daß sie mit Sprache — die Linie der Begriffe spiegelt Fortgang und Akzentverschiebungen der Diskussion — die allgemein *menschliche Sprachfähigkeit, das Sprachvermögen, die Sprachengabe, die Sprachbegabung oder die Anlage auf Sprache* meinen und die Gesetze ihrer Entfaltung studieren.

W. Stern z. B. sieht in der zum Sprechen führenden Angelegenheit, für die er die Begriffe „Sprachtrieb“ bzw. „Sprachvermögen“ in Klammern setzt, eine „personale Disposition, die tief verwurzelt ist in der personalen Gesamtentelechie“¹⁶⁾. In der von Stern entwickelten Gesetzmäßigkeit der Abfolge von Substanz-, Aktions-, Qualitäts- und Relationsstadium in der Sprachentwicklung lebt als Hintergrund die ontologische Kategorienlehre. Wenn von der Psychologie und der Kindersprachforschung im Anschluß an Stern das gehäufte Auftreten von Wortarten in bestimmten Altersstufen zu einer Theorie der Abfolge der angegebenen Stadien ausgebaut wird, einer Abfolge, die man immer wieder in verschiedenen Phasen des kindlichen Werdens neu ansetzt (sowohl in der frühen Kindheit wie mit Eintritt in das Schulalter)¹⁷⁾, so werden die Wortarten auf umfassende Seinskategorien zurückgeführt. Das heißt, die Nomina werden der Kategorie der Substanz, die Verba der Kategorie der Aktion zugewiesen usf. Die heutige Sprachwissenschaft und die Stilistik haben demgegenüber eindeutig festgestellt, daß Nomina

inhaltlich und funktional keineswegs nur Substanzen, sondern ebenso z. B. Zustände und Vorgänge erfassen. Von der Sprachwissenschaft und Stilistik her ist das Stern'sche Modell der Stufenfolge fragwürdig geworden. Es wäre demnach in zukünftigen Untersuchungen erforderlich, die ungleichartigen Trägerwerte und Leistungen der muttersprachlich je verschiedenen Nomina im jeweiligen Beispiel kindlichen Sprachgebrauchs voll zu berücksichtigen.

Immerhin hat die Psychologie selbst inzwischen eindeutig herausgearbeitet: Ein menschliches Sprachvermögen als feste Disposition, vergleichbar anderen psychischen Dispositionen, existiert nicht.¹⁸⁾ In den Methoden der Forschung mit den vorausgesetzten Gleichungen Sprachaltersstufe = allgemeine Entwicklungsstufe und Gebilde der Sprache = Zeichen für übersprachliche psychische Gesetzmäßigkeit hat sich diese Einsicht freilich nicht in genügender Dichte niedergeschlagen.

Es ist nicht zu leugnen, daß ein Kind aus der Fülle des ihm Dargebotenen nur das übernimmt, „was seiner jeweiligen geistigen Reife entspricht“.¹⁹⁾ Doch bleibt zu bedenken: Jede geistige Reifestufe ist ja bereits durch Inhalte, Wirkungen und Leistungen der Gebilde einer Muttersprache vorgeformt und perspektivisch gerichtet. Auch bei der Auswahl des Dargebotenen ist somit nicht eine übersprachlich abstrakt gesehene Reifestufe maßgebend. Das Kind wird selbst bei der Auswahl des Sprachgutes schon muttersprachlich gesteuert.

Neben den Versuchen, auf diese Weise die allgemeine Fähigkeit des Menschen zur Sprache (Sprache als *langage*) psychogenetisch zu fassen und zu begründen, sind es jene Ansätze, die unter dem Begriff der *Sprache als Ausdruck* alle Sprachäußerungen auf ihre situativ und individuell psychische Bedingtheit zurückführen wollen. Sprache und Stil (im Bereich von *parole* und *parler*) sind danach mit ihren Phänomenen Ausdruck des psychisch Inneren. Die sprachlichen Phänomene werden als Indizien neben anderen Indizien für das psychische Leben in seiner Vielfältigkeit ausgewertet, und zwar unter der Voraussetzung, die Sprache sei Ausdruck der psychischen Totalität eines Menschen. Geschichtlich führt diese Auffassung zurück auf W. Wundt, der bekanntlich die Sprache den Ausdrucksbewegungen unterordnete.²⁰⁾ Symptomatisch für Forschungsarbeiten, die mehr oder weniger dieser Sprachauffassung folgen, ist der Titel einer frühen, heute noch oft zitierten Arbeit A. Busemanns: „Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik. Sprachstatistische Untersuchungen.“²¹⁾ Busemann faßte damals Sprache als „Spiegel der Seele“ und nahm an, daß die Dominanz der kategorialen Aussageformen von Aktion oder Qualität in der Sprache „einen zuverlässigen Ausdruck seelischer Haltungen“ darstelle.²²⁾ Diese Annahme glaubte er durch seine statistischen Untersuchungen, die allerdings nur Einzelercheinungen aus den von den Versuchspersonen gelieferten Texten herausgriffen, bestätigt gefunden zu haben.²³⁾ Letztlich steht hinter dieser Art der Untersuchungen das Denkmodell, Sprache sei Spannungsfeld zwischen psychischem Ich und Gegenstand. Die Ergebnisse sollen beweisen, daß in der Art der Sprachgebung sich die psychophysische Haltung gegenüber dem Gegenstand durchsetze. Übersehen wird dabei nur die Sprache als eigengeformter geistiger Bereich, als eine (nach Weisgerber) „muttersprachliche Zwischenwelt“. (In späteren Arbeiten²⁴⁾ hat Busemann die Eigenstruktur der Sprache und ihre formende Kraft ausdrücklich hervorgehoben.)

Wegen des symptomatischen Wertes der genannten Untersuchungen Busemanns möge eine kurze Kritik die Problematik andeuten. Busemann geht aus von der Kategorienlehre und wählt aus der Tafel der Kategorien die der Aktion und Qualität aus – in der Annahme, sie seien am tauglichsten, den psychologisch vorausgesetzten Wechsel von Beruhigungsphasen und Aktivitätsphasen in Kindheit und Jugend zu verifizieren. Diese Prämisse wird als These der Vorstellung einer gleichmäßigen Entwicklung entgegengestellt. Als zweiter Schritt erfolgt dann eine Zuordnung bestimmter sprachlicher Erscheinungen zu den genannten Kategorien. Ein nach den so gewonnenen Untersuchungsbedingungen angewandtes sprachstatistisches Verfahren schließlich soll den gesetzmäßigen Wandel des Häufigkeitsverhältnisses der beiden Arten von Aussagen in der Sprache der Jugend beweisen. Der Untersuchung liegen demnach drei methodologisch vorordnende und die Ergebnisse steuernde Voraussetzungen zugrunde: 1.) Die Untersuchung entsteht auf Grund einer außersprachlichen, allgemein psychologischen These. Die empirische Verifizierung einer These wäre immerhin ein wissenschaftlich legitimes Verfahren, wenn dahinter nicht die Einseitigkeit der Grundauffassung von Sprache als Ausdruck des Psychischen stünde. 2.) Auch Busemann ordnet bestimmte sprachliche Erscheinungen bestimmten Kategorien zu, z. B. das Verbum der Kategorie der Aktion. Das deutet wieder auf die sprachwissenschaftlich nicht haltbare ontologische Reduktion der Wortarten. Das Verbum als Wortart ist im Deutschen nicht immer nur Angabe für die Seinskategorie Aktion, es kann neben Tätigkeiten auch Vorgänge, Zustände, unpersönliches Geschehen u. s. f. aussagen. 3.) Das statistische Verfahren bleibt im Hinblick auf die Deutung der Sprache und des Stils allenfalls im Vorhof der Möglichkeiten. Quantitatives Messen kann beim Untersuchungsgegenstand Sprache nicht zur Deutung einheitgebender qualitativer Haltungen führen, wenn ihm der Bezug auf übergeordnete Sinnstrukturen im Sprachganzen fehlt.

Der Untersuchung Busemanns folgte in den Zwanziger- und Dreißigerjahren eine stattliche Reihe von Arbeiten über die Sprache des Kindes. Sie alle richteten ihr Augenmerk auf das Auftreten einzelner grammatikalischer Formen im Sprachbesitz des Kindes und blieben im allgemeinen mit dem statistischen Verfahren auf der Stufe der Bestandsaufnahme isolierter sprachlicher Erscheinungen stehen. Zu nennen sind besonders die Arbeiten von *Beckmann*, *Deuszing* und *Lange-Neuhaus*.²⁵⁾

Zweifellos ist die Sprache in ihren frühesten phylogenetischen und ontogenetischen Stadien ausdrucksgebunden. Wirklicher Ausdruck des Menschen aber kann nur sein, was unmittelbar über die leiblichen Verfügungsmittel des Menschen sichtbar und hörbar wird.²⁶⁾ Die Sprache des Kindes, auf die es uns hier ankommt, hat aber – schon im vorschulpflichtigen Alter – in ihren Erscheinungsformen teil an der Wesensart aller Sprache, geistig geprägtes Aussagegefüge mit Zeichencharakter zu sein. Sobald sich das einzelne Kind der Glieder dieses Aussagegefüges bedient, ist es seinen Bedingungen unterworfen, es kann nicht mehr einfach psychische Totalität ausleben. Sprache wird von den Sprechenden und Schreibenden immer in ihrer muttersprachlich bestimmten Sinnordnung gebraucht, sie gibt sich dem Psychischen nur als geprägte Sinnvorgabe hin. Andererseits kann die Sprache tatsächlich in einem ihrer Bereiche und innerhalb eines stets neu abzusteckenden Spielraumes psychischer Ausdruck sein: im sinnlichen Bereich des Klanges. Stimmklang und zum Teil Rhythmus und Melos bieten denn auch die Grundlage, das eigentlich psychisch Ausdruckshafte zu fassen.²⁷⁾ Die Untersuchungen der kindlichen Sprache und des Stils haben merkwürdigerweise

diesen Bereich kaum erfaßt, weil man sich mit der auf alle Dimensionen der Sprache ausgedehnten Ausdruckstheorie den Blick versperre. Wichtige Ansätze liegen jetzt vor in den Arbeiten Chr. Winklers.²⁹⁾

Sehr oft sind jene der Entfaltung der menschlichen Sprachfähigkeit und der Ausdruckstheorie verpflichteten Ansätze und Methoden ineinander verflochten. Ein dritter, namentlich in der deutschen Kindersprachforschung weniger verfolgter Ansatz geht auf das Organon-Modell und die Vorstellung von der *Sprache als Mittler*, als einem menschlichen Verständigungsgerät zurück. Wenn dabei deutlicher als sonst die Zeichennatur der Sprache sichtbar wird, wenn Sprache hier, wie Busemann jüngst hervorhob, als lebendige Apparatur erscheint, die mehr ist als ein Strom der Psychodynamik,²⁹⁾ so steht doch dahinter noch immer das Denkmodell des homo faber.³⁰⁾ Eine Auffassung der Sprache als Werkzeug, als Apparatur, setzt aber Sprache mit Sache gleich, es verbleibt bei dem Blick auf die Funktionalität. Wer dagegen den Menschen als homo loquens sieht, spürt in seiner Sprache ein Gefüge von Verweisungen auf Sinngehalte.

III.

Die Erkenntnisse der Sprachwissenschaft haben uns gelehrt, das Berechnen der Häufigkeitswerte isolierter Sprachgebilde als unzulässiges Verfahren für die Bestimmung von Sinneinheiten und Sinngehalten anzusehen. Zur Beschreibung von sprachlichen Gesamthaltungen des Kindes kann nur durchstoßen, wer von Sprachganzen ausgeht, um den Wert der sprachlichen Einzelercheinung für das Ganze und im Ganzen angemessen zu deuten. Diese Forderung gilt noch viel mehr als für die kindliche Sprache in Wechselrede und Kurzaussprechung des Alltags für das kindliche Sprachwerk, mithin für den Stil. Auch die didaktisch-methodische Tragweite der Ergebnisse wird im Falle der Erarbeitung zusammenhängender dominierender Sprachhaltungen höher einzuschätzen sein.

Es verwundert daher nicht, daß ein Didaktiker einer der ersten war, der die Eigenarten des Sprachgebrauchs nicht mit den Häufigkeitswerten isolierter Sprachgebilde maß, sondern als durchgehende Haltungen charakterisierte. Es war W. Seidemann, der bereits 1927 vermerkt hatte: Die Bedeutung des sprachlichen Werdens im Schulalter „ist jedenfalls nicht damit erschlossen, daß man findet, von welchem Zeitpunkt an der zweite Fall oder die Mitvergangenheit, das Satzgefüge oder der Nennformsatz vorkommen. Derartige Feststellungen werden nicht übergangen; aber sie können doch sehr äußerlich genommen sein und brauchen mit dem eigentümlichen Sprachfortschritt innerhalb der Schulzeit wenig gemeinsam zu haben.“³¹⁾ Seidemann selbst hat — in groben Umrissen zwar, aber doch anregend — zwei Stufen des Sprachverhaltens im Vorschulalter unterschieden, die er als Stufe des äußeren Sprachaufbaus und als Stufe der wertenden Durchbildung der Sprache beschrieb, während er bekanntlich die Gestaltungshaltungen im Schulalter als Stufe der Einzelgestaltung, des Gestaltungszusammenhangs und der Gestaltungseinheit bezeichnete.³²⁾ Ein erster Durchbruch zur Charakterisierung kindlicher Stilalter von psychologischer Seite erfolgte dann mit der im Jahre 1932

abgeschlossenen Arbeit von I. Obrig, bezeichnenderweise angeregt durch die Gestaltpsychologie.³³⁾ Bedeutsam an der Arbeit Obrig's ist das Ausgehen von der Werkgestalt und die qualitative Deutung der Stilzüge. Leider hat Obrig ihr Material, das auf Grund der Aufgabe entstand, angefangene Geschichten weiterzuerzählen, nur im Hinblick auf das Problem der Gestaltergänzung gewonnen und ausgebildet. Ergebnisse könnten aber nur dann voll befriedigen, wenn vom Kinde unter verschiedenen Bedingungen sprachlich gewirkte Gesamtgestalten in ihren Stilzügen ausgewertet wären. Immerhin vermag Obrig bereits den Blick auf früher nicht erforschte Stilmomente wie strukturell-gehaltliche Gerichtetheiten und Einstellungen, Motivik, strukturelle Verlaufsformen, Erzählschlüsse, Erzählstandpunkte und Perspektivik zu wenden.

Erneut aufgenommen wurde die Frage nach dem kindlichen Eigenstil erst in der Forschung der letzten zehn Jahre. Die in Arbeiten H. Hetzers und A. Krügers vorgelegten Ergebnisse kamen zustande unter Benutzung von Stilmomenten, die andernorts Busemann bei stiltypologischen Untersuchungen von Sprachwerken Erwachsener angewandt hat. Busemanns stildagnostische Kriterien, die er in seinem Buch „Stil und Charakter“ aus dem Jahre 1948 entwickelt und die über jene — dem polaren Denken entstammenden — Ansatzkategorien „aktionaler“ und „qualitativer“ Stil aus der erwähnten ersten Arbeit Busemanns weit hinausgehen, haben wesentlichen Einfluß auf die jüngste Forschung ausgeübt.³⁴⁾

Die Untersuchungen, die bestimmte Typen als personeigen zu erweisen suchen, beziehen sich auf schriftliche Sprachwerke in Form von Bildbetrachtungen. Der zugrundeliegende Stilbegriff wird von Busemann als phänomenologisch bezeichnet, da er über Anmutungserlebnisse des Lesers gewonnen sei, die auf Eigenheiten der Form beruhten. (Anm. d. Verf.: Erlebnispsychologische Deutung des Begriffs „phänomenologisch“!) Das Verfahren läßt sich dahin beschreiben: Über mehr diffuse Anmutungserlebnisse von stilistischen Gesamtqualitäten (Wesensgefühle) gewinnt man eine Reihe „bestimmter Gestalten“ als unterschiedliche Stilmomente. Diese Stilmomente, in der Objektion bewußt geworden, weisen in bestimmter Kombination in einem Stilganzen auf einen gemeinsamen Ursprung, der in der Person als Stilträger zu suchen ist. Entsprechend werden über die Beachtung der Stilmomente personeigene Stiltypen ermittelt, die in der Zusammenschau zu einem Schema führen, das wiederum eine typologische Einordnung der Autoren gestattet. Der Ansatz Busemanns ist also stilpsychologisch zu verstehen, sein Stilbegriff will generell die Persönlichkeit als das den Stil Begründende bestimmen. Das Ziel seiner Untersuchung liegt in dem Nachweis der relativen Unabhängigkeit des Stils von Gegenstand und Darstellungsart (Erzählung, Beschreibung) bei geprägten Persönlichkeiten. Der personeigene Stil gründe auf dauernden, einstellungsartigen Dispositionen. Die Methode zur Feststellung des personeigenen Stils bedient sich zum Teil erlebnispsychologischer Beobachtungen (Selbstbeobachtung, Fremdbeobachtung), zum Teil eines abzählenden Verfahrens bei der Ermittlung von Stilmomenten.

Busemanns neue Ansätze haben sicherlich auch für die Erforschung des kindlichen Stils große Bedeutung, wenn wir an die altersbedingten und typenbedingten Stilmomente denken, die in jedem kindlichen Sprachwerke mitschwingen und sein Sosein mitformen. Stilmomente wie „Anfang“ und „Ende“, rhythmischer Fluß und rhythmische Stauung, stimmige Ordnung (einschließlich der Art der syntaktischen Bindungen des Ausgesagten), Numerus, Klang, die Busemann unter psychologischen Gesichtspunkten entwickelt hat, müssen als grundlegende Bestimmungsmomente

bei jeder Stiluntersuchung gelten. Bedenken werden jedoch von linguistischer und stilistischer Seite erhoben werden müssen gegenüber manchen von Busemann gegebenen Deutungen der Aussageleistungen dieser Stilmomente, z. B. wiederum gegenüber der kategorial einsinnigen Deutung von Verbum und Adjektiv. Ferner entfällt für Busemann auf Grund seines Stilbegriffs der von uns hervorgehobene Unterschied von situativer Sprache und Stil im Sprachwerk. Für ihn dokumentiert sich Stil als Erscheinungsweise der Persönlichkeit, als Erscheinungsweise des Charakters.

Da aber Stil wieder ohne die sprachlich vorgegebenen, die geistige Person bereits formenden Gehalte nur als eine Erscheinungsform der psychischen Struktur (neben anderen wie Handschrift und Mimik) aufgefaßt wird, kann Busemann unbedenklich sein Ziel verfolgen, Charakterforschung über die Stildiagnose zu betreiben. Möglich wird dieses Vorhaben nur, wenn man grundsätzlich den Stil als „unmittelbare Ausgeburt der tragenden Persönlichkeitsschichten, des Thymos, der treibenden Kräfte unseres Seelengrundes“ annimmt.³⁵⁾ Eine letzte Folgerung führt sogar dazu, im individuellen Stil „genotypische Grundlagen“ zu vermuten, ihn — „auf dem Wege über physiologische Determinanten in noch zu bestimmenden Hinsichten — zum Erbgut“ zu rechnen.³⁶⁾

Unter Berücksichtigung der grundlegenden Voraussetzung, in den stilistischen Erscheinungen etwas von der dahinter stehenden Persönlichkeit zu vernehmen, muß die Beschreibung des Altersstils der Kinder verhältnismäßig blaß ausfallen. Busemann verweist in diesem Zusammenhang nur auf einen in unzulänglicher Generalisierung für das gesamte Kindesalter gemeinten Altersstil, der mit Hilfe der Aufzählung einzelner Stilmomente in Anlehnung an das Bild entworfen wird, das die Altersphase von etwa 9–10 Jahren bietet. So wird auch der Vorgang des Spracherwerbs, d. h. nach Busemann die Wandlung des Sprachalterstils und das Werden des personeigenen Stils, verstanden als Assimilations- und Ausleseprozeß der angebotenen sprachlichen Möglichkeiten unter den Bedingungen der menschlichen inneren Gefügtheit. Busemann kennt zwar die („Gesamtgestalt“ des Stilpräges als „sinnvoll zusammenhängendes Ganzes“³⁷⁾, aber nur erfaßt unter den Bedingungen des Seelischen, unter denen sie entsteht. Die Eigenständigkeit des Sprachwerkes und die in der Besonderheit seines Sinnzusammenhanges gelegenen organisierenden Kräfte verlieren ihre Bedeutung.

Stilmittel, auch innerhalb eines kindlichen Sprachwerkes, stellen nun einmal nicht allein selbstherrlich gesetztes stilistisches Material kraft personbedingter Akte dar, oder — als Stilmomente — Ausgeburten des Thymos. Sie erstehen vielmehr oft aus der Notwendigkeit einer Aussageleistung innerhalb eines Werkes, berufen durch das Prinzip der inneren Struktur des Werkes, gefordert als Sinnglieder und Sinnträger des Gehalts.

Mit dem Netz der Stilmomente Busemanns versucht nun H. Hetzer eine deutlichere Altersgruppierung der „entwicklungsbedingten Stilformen von kindlichen und jugendlichen Schreibern“ zu erhalten.³⁸⁾ Trotz der Anwendung der gleichen Stilmomente, wenn auch an andersartigem Material, verschiebt sich aber bei Hetzer der Stilbegriff. Ihr wird Stilform wieder in allgemein psychologischer Sicht zum „Ausdruck des Redenden oder Schreibenden“.³⁹⁾ Auf Grund ihrer Untersuchungen stellt Hetzer dann vier Stilalter heraus, die sie an die bekannten und vorausgesetzten Stufen der Entwicklungspsychologie bindet.⁴⁰⁾

Ebenso unter Anlehnung an einige Stilmomente Busemanns, jedoch bei einem jetzt vom Gestaltcharakter des Sprachwerkes bestimmten Stilbegriff legt ein Jahr

später A. Krüger ihre Arbeitsergebnisse über „Sprache und Darstellungsform der 8–12-jährigen Kinder“ vor.⁴¹⁾ Sie verwertet ein wesentlich breiteres Material von schriftlichen Gestaltganzen, die sicherlich einen höheren stilistischen Aussagegrad besitzen als Gestaltergänzungen. Wir erhalten auf diese Weise beachtliche Beobachtungen über verschiedene Stilzüge in zwei (durch die Ordnung der Schuljahre abgegrenzten) Stilaltern. Methodologisch wird hier der Übergang deutlich vom bloßen Feststellen und Abzählen von Stilmomenten (mit der Ausrechnung ihres prozentualen Anteils) zur qualitativen Auswertung von Stilzügen im Rahmen eines Stilgesamt. Leider bleibt das Material auf das 2. und 4. Schuljahr sowie auf schriftliche Gestaltganze beschränkt.

Im Zusammenhang mit der Frage nach den alle Spracheinheiten umgreifenden Haltungen in den Sprach- und Stilaltern sei eine dritte Untersuchung der letzten Jahre besonders erwähnt, die vor allem auch sprachwissenschaftliche Methoden der Wortfeldforschung, der Strukturanalyse des Satzes sowie der Struktur der Satzfolge heranzieht. K. Doderer hat 1960 mit einem glücklichen „sprachlichen Zugriff“ die sprachwissenschaftlichen Begriffe des Wortfeldes und des syntaktischen Feldes zu dem stilistischen Begriff des „Erzählfeldes“ ausgeweitet.⁴²⁾ Mit Hilfe der qualitativ deutenden Strukturanalyse, in der Satzbau-typen und Satzfolgen, die Sinnstruktur des Satzes und die Sinneinheiten in ihrem durch das Sprachganze diktierten Aussagewert erläutert werden, gelingt es ihm, einheitliche morphologische Prinzipien in zwei für die Grundschule typischen „Sprachlandschaften“ des Kindes aufzuweisen. (Wieweit allerdings der Begriff des Erzählfeldes diese Prinzipien immer trifft, muß zukünftiger wissenschaftstheoretischer Besinnung überlassen bleiben.)⁴³⁾

IV.

Überblickt man die bisher insgesamt geleistete Forschung, so nehmen deutlich einige bestimmte Ansätze und Verfahrensweisen den breitesten Raum ein:

1) Man bemerkt ein Übergewicht psychologischer Ansätze mit psychologischen Zielsetzungen, d. h. eine Sicht der kindlichen Sprache in ihrer psychischen Bedingtheit und in ihrem psychologischen Auskunftswert. Sprache wird als Indizium für Seelisches genommen. Man sucht mit Hilfe der kindlichen Sprache neue Erkenntnisse über das Seelenleben zu gewinnen oder vorausgesetzte allgemeine Kenntnisse und Thesen zu stützen und zu beglaubigen.

Bezeichnend dafür scheinen Bemerkungen M. Keilhackers aus dem Jahre 1933: „Tatsächlich bringt die Untersuchung von Schulaufsätzen psychologisch höchst interessante Ergebnisse, die durchaus mit dem übereinstimmen, was durch andere Methoden aus der Jugendpsychologie bekannt ist, oder auch Ergebnisse, die bis jetzt zwar in der Jugendpsychologie nicht exakt belegt sind, aber große Wahrscheinlichkeit besitzen. Ich glaube, daß es möglich sein wird, auf dem Weg über diese sprachpsychologische Methode nicht bloß bereits bekannte Ergebnisse zu kontrollieren, sondern auch neue Erkenntnisse in der Jugendpsychologie zu gewinnen.“⁴⁴⁾ Und in einer Reihe von Vorschlägen, die Keilhacker 1934 für die Erfassung der kindlichen Sprache macht, finden sich folgende Aufgaben: Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit (Verwendung abstrakter Ausdrücke

und von Sammelbezeichnungen); Entwicklung des gefühlsmäßigen Einschlags von Darstellungen (Gefühlshaltige Adjektive); alogische Verknüpfung, gedankliche Verbindungen höherer Ordnung wie Ursache–Wirkung, Grund–Folge in der Satzbildung (Auftreten kausallogischer Zusammenhänge soll erfaßt werden).⁴⁵⁾

2) Damit hängt zusammen, daß Sprache nur in ihren Aspekten *langage* und *parler*, z. T. auch *parole* die Forschung beschäftigt. Man faßt die kindliche Sprache unter den Denkansätzen der sprachlichen Fähigkeit, des sprachlichen Ausdrucks und des sprachlichen Mittlers in Form einer geistigen Apparatur.

3) Linguistik und Stilistik mit ihren Methoden haben an der Forschung kaum Anteil. Nach dem gestaltpsychologischen Vorgriff von I. Oßig hat sich dieses Bild erst in den letzten Jahren mit neuen Ansätzen von A. Krüger, K. Doderer, Chr. Winkler und H. Glinz geändert.⁴⁶⁾

4) Vorhandene Unterschiede des Sprachgebrauchs zwischen Äußerung und Gespräch des täglichen Sprachverkehrs einerseits und Sprachwerk andererseits, ebenso zwischen Sprechstil und Schreibstil im mündlichen und schriftlichen Sprachwerk werden häufig übergangen. Eine Erscheinungsform steht zumeist für alle anderen.

5) Die Methoden bleiben beherrscht durch das genetisch-kausale Erklären der kindlichen Sprache aus der Befindlichkeit des Sprechers oder Schreibers und aus dem Funktionscharakter des Gesprochenen oder Geschriebenen. Aus dem vorliegenden Untersuchungsmaterial werden isolierte Spracherscheinungen herausgegriffen und oft in schematisch-statistischer Form in ihren Inhalten und Funktionen einwertig gedeutet. Die Mehrwertigkeit der Sprachgebilde im Sprachganzen, ihr Stellenwert im sprachlichen Umfeld wird außer acht gelassen. Beschreibend-verstehende, auf Sinnauslegung des jeweils Charakteristischen gerichtete Methoden treten erst in den genannten Arbeiten der letzten Jahre deutlicher hervor.

Die angegebenen Tatsachen kennzeichnen sowohl das bisher Geleistete wie die Forderungen für die Zukunft.

Gegen die Unterstellung der gesamten Sprache unter die Gesetze der Psyche hat sich erfreulicherweise – ebenfalls in den letzten Jahren – die Sprachpsychologie selbst gewandt. Man grenzt stärker das eigentlich Psychische an der Sprache ab und ist auf dem Wege, sich der Bedeutung des geschichtlichen Standes der Muttersprache, also der ihr epochal eignenden Weltzugriffe und Verhaltensrichtungen, für das psychische Leben des Heranwachsenden, zu vergewissern.⁴⁷⁾

Um die Bedingungen der Möglichkeit gegenstandsgerechter Ergebnisse für die zukünftige Forschung zu erkennen, bedarf es demnach des Rückgriffs auf sprachtheoretische Überlegungen.

Die sprachtheoretischen Grundlagen, soweit sie die in unserem Zusammenhang aufgetretene Problematik betreffen, dürfen wohl – in gebotener Kürze – wie folgt umschrieben werden: Jede Einzelsprache, unter deren Schutz und Macht sich das sprachliche Individuum ansiedelt, stellt ein überpsychisches und überpersonales Sinnsystem dar, in dessen Bahnen sich Weltbegreifen und Weltaneignung des

Heranwachsenden vollziehen. Das Psychische des Einzelnen umfaßt je und je mehr, als in die sprachlichen Aussagen einfließt. Umgekehrt ist Sprache nicht auf das Psychische reduzierbar. Ja noch mehr: Jede Sprache hat für jede Stufe des Welt-innewerdens konstitutive Bedeutung in eben dem Maße, wie sie für den heranwachsenden Menschen gegenstandskonstitutiv wirkt. Darum werden alle Forschungsansätze, die in der kindlichen Sprache nur die Fähigkeit, den Ausdruck oder den Mittler fassen wollen, die Ergebnisse bei der Deutung abblenden oder in einer die linguistisch-stilistischen Tatsachen verstellenden Beleuchtung darbieten. Jede Sprache als eigenes Sinngefüge leistet mehr, als Mittel bereitzustellen für assoziatives Berufen von Welt und begrenzt semantisches Zeigen von Welt; das Gebrauchen der Mittel einer Sprache ist, wie Kainz es einmal sagt, „ein Aufbauen von Sinnverhalten.“⁴⁸⁾ Und sofern man das Wesentliche der Sprache in ihrem Sinnverhalte bergenden und entwerfenden Dasein als Zwischenwelt zwischen Ich und Gegenstand schaut, bemerkt man: Alle Formen des Begreifen-wollens, die allein die seelenlogische oder auch sachlogische (gegenstandslogische) Bedingtheit der Sprache und des Stils in Betracht ziehen, überspannen kurzschlüssig eben dieses Wesentliche. Sprache im Vorgang des Vernehmens der Sache ist sinnbezogener Vorgriff; und im intentionalen Handeln und Gestalten des sprachverwendenden Menschen ist sie sinnordnender, nur im Sinnsystem der Muttersprache auf diese Weise möglicher „Zugriff“. ⁴⁹⁾

Es gilt somit, in der Kindersprachforschung Methoden aufzugreifen, die – in der Linguistik und Stilistik seit längerem bekannt – kindliche Sprache und kindlichen Stil auch vom Wesen, nicht nur von den Funktionen her treffen. Wir brauchen den sprach- und stileigenen Untersuchungsansatz. Jeder Ansatz und jede Einzelanalyse zur Abgrenzung kindlicher Sprachhorizonte haben demnach zweierlei zu beobachten: einmal den hermeneutischen Zirkel der Gesamtsprache, des vorgegebenen Daseins muttersprachlicher Möglichkeiten mit den muttersprachlich bedingten Inhalten, Wirkungen, Ordnungen, Werten, Leistungen der Sprachgebilde in ihrem epochalen Bestande; zum anderen den hermeneutischen Zirkel der jeweiligen Sprachganzheit (Gespräch, Äußerung, Text). ⁵⁰⁾

Das Fragen nach den auslösenden und steuernden Gegebenheiten sachlicher und psychischer Art, soweit sie als außersprachliche oder vorsprachliche Tatsachen existieren, seien sie psychisch-genetischer, individueller, sozialpsychischer oder sachintentionaler Art, wäre ein zweiter Schritt. Auch die Frage, welche Kräfte – in dem Felde zwischen neuen Anlässen für sprachliche Tätigkeit und dem bestehenden, bereits sprachlich gebildeten Verständnishorizont für Erlebnisse und Erkenntnisse – die sprachliche Wirklichkeit zuvörderst bestimmen, gehört in diesen zweiten Kreis. Hier müssen sich sowohl Anthropologie wie Psychologie und Soziologie einschalten.

Es war häufig ein Fehler der Forschung, daß sie die linguistisch-stilistische Interpretation der kindlichen Sprachhorizonte gleichsam verschluckt hat unter der Vorstellung der Sprache als Medium für Psyche oder Sachverhalt. Wenn vermutete Wirklichkeiten vorsprachlicher Art abgetastet werden sollen, kann der Weltbild- und Gefügescharakter der einzelnen Sprache nicht übersprungen werden. ⁵¹⁾ Die

Scheidung von kindlicher Sprache allgemein und kindlichem Stil besagt dann noch zusätzlich, daß im Sprachwerk die Muttersprache mit der in ihr integrierten Welt ins bündige Werk gesetzt wird, daß neben dem sinnhaltigen Sprechen offener Art etwas möglich ist, das man als Sinngewirk von relativ geschlossener Art bezeichnen könnte.

Gemäß den erörterten Bedingungen der Möglichkeit gegenstandsgerechter Kindersprach- und Stilforschung wird sich der Anteil der Wissenschaften bzw. der Ort ihrer Beteiligung in Zukunft etwas verschieben.

Für die Sprachpsychologie verbleiben im Rahmen des bisher schon Geleisteten — nämlich für die Erforschung der Entfaltung der Sprachfähigkeit, der allgemeinen Prozesse und Akte während des Spracherwerbs des Einzelnen und der Aktualgenese der Sprechhandlungen — im wesentlichen epochalpsychologische Untersuchungen, bzw. weiterhin die speziellen Fragen der psychischen Bedingtheit von Sprachschwächen. Was die Sprachpsychologie in Zukunft aber stärker beschäftigen müßte, ist die Untersuchung der Bedeutung der Sprachgebilde der einzelnen Sprachen mit den ihnen innewohnenden Gehalten für den Aufbau des psychischen Lebens. Die praktische Frage hieße statt bisher „Wie verhält sich das Kind zur Sprache?“ nun „Wie wandelt die Sprache je nach Aneignung des Sprachgutes das Kind?“ Es wird eine Schwerpunktverlagerung der Sprachpsychologie notwendig werden auf die psychischen Korrelate der *Sprache als langue*, eine Blickwendung hin zu den möglichen Bildungsgehalten der Sprachgebilde einer jeden Sprache.⁵²⁾ Es geht in solcher Einzelforschung letztlich immer um die Bildungsträchtigkeit der Einheiten und Gebilde im Gefüge der einzelnen Sprache. Die Verfahrensweisen für derartige konkrete Untersuchungen hätte die Sprachpsychologie selbst auszubilden. Sie wird jedenfalls eng mit der Sprachsoziologie zusammenarbeiten müssen. Gewisse Verfahrensweisen der Linguistik, z. B. die von H. Glinz so konsequent durchgeführten Verschiebeprobieren und Ersatzproben, vermögen sicherlich schon wertvolle Hinweise zu geben.⁵³⁾

Der Ort der Sprachwissenschaft ist verhältnismäßig leicht zu bestimmen, obwohl gerade ihr vorerst die umfangreichsten Aufgaben zufallen werden. Da sich die Sprachwissenschaft am System und Bestande der Hochsprache zu orientieren pflegt, sind ihr oft die Sprachhorizonte des Kindes als in sich sinnhaltige Weltperspektiven entgangen. Wenn sich die neuere Sprachwissenschaft dem Kinde und seiner Sprache zuwendet, hätte sie jenem grammatischen Perfektionismus zu entsagen, der kindliche Sprachbereiche nur dem Bestande nach am ausgebildeten Sprachsystem mißt. Die zeiträumlich konkreten kindlichen Sprachbereiche und die Sinnrichtungen ihrer aussagenden Gebilde haben didaktischen Eigenwert. Um jedoch den jeweils eigenen perspektivischen Standort der kindlichen Sprachbereiche zu finden, bedarf es der genauen Kenntnis der Ergebnisse der gegenwärtigen Sprachwissenschaft, nicht aber der Anwendung überholter grammatikalischer Schemata. Die Kindersprachforschung kann sich und muß sich in Zukunft dankbar der Ergebnisse und Methoden bedienen, wie sie in der gegenwärtigen Sprachwissenschaft — um nur einige Namen zu nennen — von L. Weisgerber, H. Glinz

und H. Brinkmann erarbeitet und in umfassenden Zusammenhängen aufgezeigt werden.

In den letzten Jahren hat sich eine deutliche Annäherung von Sprachwissenschaft und Stilforschung auf den gemeinsamen Arbeitsgebieten vollzogen. Nur enden die Möglichkeiten rein linguistischer Bestimmungen praktisch, wie die Geschichte der von der Linguistik behandelten Gegenstände lehrt, beim Satz als Gestaltseinheit und Gestaltungseinheit. Selbstverständlich sind auch Satzverbindungen und über sich hinausgreifende Sinnrichtungen der Sätze Gegenstand der Linguistik, aber eben nur als Satzverbindungen und als Sinnrichtungen von Sätzen. Weder würde es die Linguistik als ihre Aufgabe betrachten, noch wäre es ihr möglich, etwa die Motivik oder die Gliederung des gesamten Handlungs- und Geschehensverlaufes in einem kindlichen Sprachwerk zu untersuchen. Bei derartigen Teilaufgaben, die sich notwendig einstellen, wenn man Sprachwerke als Gestaltganze betrachtet, sieht man sich auf die Stilistik und ihre Betrachtungsweisen verwiesen. Einige solcher nur mit Hilfe der Stilforschung zu verstehenden und zu deutenden Gestaltzüge seien genannt: Übersatzmäßige Redeformen; die Art der Menschen-darstellung; Zeit- und Raumgestaltung; Bildlichkeit; Redeformeln; Satzkadenzen; Atmosphärisches, das sich aus dem gewählten Wortgut erschließen läßt; ästhetische Kategorien wie das Komische; das Perspektivenproblem; Erzählerrollen und Erzählerstandpunkte. (Schon Elfjährige erzählen manchmal in Anlehnung an die Rolle des Märchenerzählers, des Reporters, des verrätselnden Autors von Kriminalstücken, des Streichspielers, des Führers bei einer Besichtigungsrundfahrt oder des Marktschreiers!)⁵⁴⁾ Auf eine Reihe dieser stilkonstitutiven Momente, die — gewiß auch ohne künstlerischen Seitenblick — für die Eigenarten und Stufen des kindlichen Stils wichtig erscheinen, ist man bisher noch nie eingegangen. Der Mangel zeugt für den geringen Anteil, den die Stilistik an der Forschung hatte. Zurückzuführen ist das vor allem auf die Anlage der Untersuchungen in Richtung nach dem „factor“, „facit“ oder „effect“ des Stils. Sofern wir auch kindlichen Stil am factum, d. h. als Werkstil begreifen, werden sich die anhand solcher Teilbeobachtungen gewonnenen Stilzüge eher zu übergreifenden Stilhaltungen ordnen. Bemühen wir uns dann um den Altersstil und Typenstil des Kindes, so finden wir, abstrahiert aus der Vielzahl der Sprachwerke, vom Kinde her gesehen stilistische Richtungskonstanten, vom Werk her gesehen Integrationskonstanten. Sie werden im Stilfelde neben variablen Stilmomenten wirksam, z. B. neben den Haltungen des Erzählens und Beschreibens sowie neben den thematischen und motivischen Steuerungen.

Die anderen Wirkungsmomente verhalten sich zum Altersstil und typeneigenen Stil wohl doch nicht allgemein so, wie Busemann es — im Hinblick auf die Konstante des personeigenen Stils — in einem Bilde sah: wie Beleuchtungsverhältnisse auf Oberflächenfarben.⁵⁵⁾ Wir werden alterseigenen und typeneigenen Stil nur als Konstanten betrachten dürfen, die neben anderen Momenten in der höheren Einheit des Sprachwerkes integriert werden.

Die angedeuteten wissenschaftlichen Fragestellungen heischen Methoden, die auf die Sinnhaltung in den sich abhebenden einzelnen Sprach- und Stilbereichen

des Kindes zielen. Das bedeutet verstehende, die Einzelbereiche in dem von innen her gegebenen Wirkungszusammenhang sichtende Beschreibung und Deutung. In den Bereichen geistigen Sinnes gelten nicht Gesetzmäßigkeit und Quantität, sondern Sinnrichtung, Qualität und Gestalt. In der Sprache gibt es keine rein quantitativ meßbaren Beziehungen und Affinitäten, die außerhalb qualitativer Wirkungen und Leistungen erfahrbar wären. Bloße statistische Auswertung zerrisse Sprache und Stil in ihrer Sinnbezogenheit und Gestalthaftigkeit, die jeweils qualitativ die einzelnen Gebilde bestimmende Sinnmitte wäre ausgeklammert. Darum auch können nur hinreichend sinnverweisende Textganze mündlicher oder schriftlicher Art als Untersuchungsgegenstand dienen. Nur das Sprachganze, nur der Kontext können letztlich über bestimmte Inhalte, Aussageleistungen, Sinnrichtungen entscheiden, die in den einzelnen Sprachgebilden angelegt sind. Zu sinnhaltigen Auswertungsergebnissen kann nur kommen, wer über den gegebenenfalls notwendigen ersten orientierenden Schritt des Abzählens und vereinzelnden Feststellens in der Analyse zur übergreifenden Deutung der Leistungen auf den Sinn des Ganzen hin durchdringt.⁵⁶) Allein auf diese Weise wird man sich dem Ziel nähern: der Beschreibung dominanter Sprach- und Stilhaltungen als Sinneinstellungen des Kindes in ihrer alters- und typenspezifischen Artung.

Diese methodischen Forderungen berühren alle Themenkreise der Forschung. Drei große Themen insbesondere zeichnen sich ab. Es sind dies 1) jene Fragen, die das Verhältnis und die Eigenart von gesprochener und geschriebener Sprache ergründen wollen, und zwar sowohl in der situationsgebundenen und zweckgerichteten Sprache des gewöhnlichen Sprachverkehrs wie auch als Sprechstil und Schreibstil im mündlichen oder schriftlichen Sprachwerk; 2) der Themenkreis der Sprach- und Stilaltersstufen; 3) der Themenkreis der individuell typischen Prägungskonstanten im gesprochenen und geschriebenen Wort.

Der erstgenannte Themenkreis war bislang am wenigsten der empirischen Forschung zugänglich. Unterscheidungskriterien, die in der Literatur genannt werden, haben sehr großflächigen Charakter, berücksichtigen zudem mehr die Ausgangssituation, die Aktualgenese und den zeitlichen Verlauf der Sprache sowie die sozialpsychische Wirkung. Es steht nicht das in der notwendigen Breite vorhandene und bis in die kleinsten Einzelheiten hinein ausgewertete Material hinter den Aussagen. Zum Teil werden Sprech- und Schreibbeispiele in ihrem Aussagewert geradezu gleichgeschaltet. Wo etwa fänden wir Altersstufenuntersuchungen, in denen das gleiche Thema von einem Teil der Kinder in mündlicher, von einem anderen in schriftlicher Darstellung vorläge und in allen Einzelheiten, nicht nur nach aktionalen und qualitativen Momenten hin, ausgewertet wäre?

Um individuelle Variabilitäten in den Altersstufen auszugleichen, hat sich bei unseren Untersuchungen in Braunschweig das Verfahren bewährt, eine Hälfte der Vpn. am ersten Versuchstage ein Thema mündlich, an einem zweiten Versuchstage ein Thema schriftlich darstellen zu lassen, während die andere Hälfte umgekehrt verfährt. Eine weitere Kontrolle der Ergebnisse wird möglich, wenn die gleichen beiden Gruppen von Vpn. in einem zweiten Durchgang die Reihenfolge von mündlicher und schriftlicher Aussage wechseln.

Es mag größtenteils an den nicht vorhandenen technischen Hilfsmitteln gelegen haben, wenn das gesprochene Wort in der Äußerung oder im Gespräch oder als relativ bündiges Sprachwerk nicht die Beachtung fand, die ihm – gerade im Vergleich mit der schriftsprachlichen Leistung – gebührt. Mit dem Tonbandgerät haben wir heute alle Möglichkeiten in der Hand, eine der Hauptaufgaben innerhalb dieses Themenkreises lösen zu können: die Klanggestalt der kindlichen Sprache und des kindlichen Stils zu durchschauen in ihrer Besonderheit und in ihrem Anteil an der Sprachgebung bei unterschiedlichen Sprachimpulsen.⁵⁷⁾

Für den zweiten und dritten Themenkreis, die Erforschung der Sprach- und Stilaltersstufen wie der individuell typischen Sprachhaltungen, ist gleicherweise eine aus dem Wesen des Gegenstandes zu verstehende, die verschiedenen Ansätze bedingende Einsicht zu beachten. Sprache und Stil besitzen zwar Korrelate in der werdenden und auf jeder Stufe noch typenvariablen seelischen Struktur des Einzelmenschen; sie gründen aber als überpsychische Phänomene nicht in diesen Korrelaten. Gesammeltes sprachlich-stilistisches Material liefert nur gegenstandsangemessene Auswertungsergebnisse, wenn es primär in seiner phänotypischen Eigenart verstanden, nicht aber gleich genotypisch kausal gewertet wird.

Für die Sprachalter des Schulkindes besitzen wir noch keine solcherart auf breiträumiger Grundlage erarbeitete, feiner differenzierte Einteilung. Schon die für das Grundschulalter vorgelegten Einteilungen (gewöhnlich in zwei Stufen) differieren. Es fehlt sowohl eine die Schulsysteme und das Klassensystem übergreifende Einteilung wie eine innere Differenzierung sprachräumlicher und situationstypischer Art, die auch die Leitbilder der geschichtlichen Sprachgegenwart einbezüge. (Zu denken ist an Fernsehen, Funk, Boulevardpresse...) Imgleichen fehlt eine Ordnung von Stilaltersstufen, bei denen statt der situationstypischen Differenzierung Beobachtungen über die Festigkeit der Stilalterskonstanten bei veränderlichem Gesamtstil treten sollten, jenem Gesamtstil, der unter anderem durch veränderliche Gestaltungsaufgaben, Gestaltungsintentionen und Stilformen (Beschreiben, Schildern...) entsteht.

Für das individuell unterschiedliche Sprach- und Stilverhalten liegen bisher Typenordnungen vor, die die persönliche Sprechart, d. h. Sprechtypen von der Schallform der Sprache her verzeichnen;⁵⁸⁾ ferner rein polar gesetzte Scheidungen von Typen geistigen Verhaltens wie die oft zitierte Unterteilung in einen logisch-formalen und einen Erlebnistyp;⁵⁹⁾ weiter Typenordnungen auf der Grundlage und als Teilgebiet der psychologischen Konstitutions- und Funktionstypenlehren;⁶⁰⁾ oder vom Stilphänomen als solchem ausgehende Typologien als Teilgebiete der Charakterforschung, die sich aber gewöhnlich nicht auf kindliche personale Stilhaltungen beziehen oder die Möglichkeit personaler Stilkonstanz im Kindesalter gar verneinen. Der zuletzt genannten These wäre entgegenzuhalten, daß nach eigenen Untersuchungen mit Sicherheit vom 9.-10. Lebensjahr an auch stilistische Richtungskonstanten personaltypischer Art nachweisbar sind.⁶¹⁾ Nur ist kindlich personaler Stil eben eine immer in der übergreifenden Bindung des Sprachwerks integrierte phänotypische Konstante. Sie läßt sich aus einer Vielzahl

von Sprachwerken eines Kindes in den verschiedenen Stilaltern herauslösen, aber nicht unmittelbar auf Konstitutions- und Funktionstypen oder auf Charakteranlagen zurückführen. Sprache und Stil leben in anderen Bereichen als Gestik und Gang oder Richtungen des Gefühls- und Willensverhaltens, sie binden Sinn in individuell übergreifender Form.⁶²⁾ Welche stilistischen Momente es uns ermöglichen, auf bestimmte psychische Korrelate und Einstellungen zu schließen, kann nur differenzierte Einzelforschung beantworten.

Unter bestimmten Voraussetzungen vermag die Forschung die in den genannten Themenkreisen anklingenden Aufgaben durchaus zu lösen. Die Forschung hätte sich nur freizuhalten von voreiligen Verallgemeinerungen. Voraussetzungen für die Lösung der genannten Aufgaben wären: 1) Auswertung breitesten Materials (von Schleswig-Holstein bis Württemberg) in sprachräumlicher und schulischer Zusammenschau und Differenzierung unter Berücksichtigung der sprachumweltbedingten Vor- und Leitbilder. 2) Ordnung des über die verschiedensten Klassen- und Schulsysteme gestreuten Materials nicht nach Schuljahrszugehörigkeit, sondern nach Altersgruppen bis zu den einzelnen Lebensmonaten hinab. 3) Gegenseitige Ergänzung und Kontrolle bei der Erforschung von Einzelzügen und gesamt-sprachlichen und -stilistischen Haltungen des Kindes und Jugendlichen. (Mit „Einzelzügen“ sind gemeint etwa Gebrauch und Aussageleistung bestimmter Satzmodelle mit ihren „geistigen Grundbildern“⁶³⁾, rhythmische Aussageformen, Motivik, Menschengestaltung usw.)

Als besondere Wege der Forschung seien für die Zukunft vorgeschlagen: Sprach- und Stilmonographien einzelner Kinder (sowohl Sprech- wie Schreibstil) — entsprechende Monographien von Geschwistern⁶⁴⁾; — in den verschiedenen Altersgruppen Auswertung sowohl von situationsgesteuerten Beispielen des Sprachgebrauchs wie von thematisch freien und thematisch unterschiedlich gesteuerten Sprachwerken. (Bei der thematisch unterschiedlichen Steuerung sollten Aufgabenstellungen gewählt werden, die bestimmte Stilformen wie Erlebniserzählung und Phantasieerzählung, Gegenstands-, Orts- und Menschenbeschreibung anreizen.) — Schließlich ein weiterer wichtiger Weg: Bei älteren Kindern und Jugendlichen genaue Beobachtung der Stadien des stilistischen Werdeprozesses eines Sprachwerkes vom Entwurf bis zur Endfassung, und zwar unter stilphasenspezifischen wie stiltypologischen Gesichtspunkten.

V.

Nach dem Rundgang, der uns über die vorliegenden Ansätze und Methoden der Forschung, über eine sprachtheoretische Besinnung und die methodologischen Folgerungen aus dem Sprach- und Stilbegriff zu möglichen Aufgaben und Arbeitsthemen geführt hat, bleibt noch die Frage: Wieweit kann denn bei den spürbar gewordenen offenen und jederzeit mit möglichen Veränderungen belasteten Grenzen der Einheiten dessen, was wir unter alterseigenen oder typologischen Konstanten der kindlichen Sprach- und Stilgegenwart verstanden hatten, die Forschung überhaupt didaktisch-methodisch fruchtbar werden? Die einleitenden Bemerkungen

über den didaktisch-methodischen Sinn solcher Forschung könnten in der Antwort noch einmal ihre konkrete Erfüllung finden. Leider wird die Antwort hier nur hypothetisch ausfallen, da keine festen Forschungsergebnisse mitgeteilt wurden, von denen unmittelbare didaktisch-methodische Erhellung ausginge. Soviel aber ist sicherlich zu sagen, bei allen berechtigten Vorbehalten: Die Ergebnisse derartiger Forschung könnten den sprachlich-stilistischen Verfügungsraum des Kindes freilegen, einen Raum mit offenen Grenzen, der reale Grundlage für methodische Überlegungen und ideale Potenz für Bildungsaufgaben sein möge.

Anmerkungen

1 Vgl. dazu die Ausführungen J. Derbolavs in seinem „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“ (Referat zum 4. Pädagogischen Hochschultag. Zeitschrift für Pädagogik, 2. Beiheft 1960, S. 26 und 27 f.).

2 In Anlehnung an das von Derbolav im erwähnten Vortrag noch einmal angeführte Verhältnis von Didaktik und Methodik (a. a. O., S. 38). Zu Forschungsaufgaben didaktischer und methodischer Art vgl. a. a. O., S. 39 f.

3 Nur zwei Hinweise, die Arbeiten zu diesem Problem aus der Zeit des Beginns solcher Forschung und aus der jüngsten Vergangenheit betreffen: a) Cl. u. W. Stern widmeten ihr berühmtes Werk der Erforschung der „Kindersprache“ (1. Aufl. 1907). Dort findet sich aber bereits eine beachtliche Bemerkung. Stern meint in einer Stellungnahme zu B. Ottos „Altersmundarten“, das Stadium der Kindersprache sei abgeschlossen, wenn das Kind sich die Umgangssyntax in den Hauptzügen angeeignet habe. Das sei spätestens in den ersten Schuljahren der Fall. Die Sprache des 8- oder 11-jährigen weiche überwiegend nur noch durch „quantitative Merkmale von der Vollsprache ab: Durch geringeren Wortschatz sowie geringere Fülle der grammatischen und syntaktischen Formen. Qualitativ unterscheide sie sich von der Vollsprache lediglich durch den Stil.“ (Cl. u. W. Stern, Die Kindersprache, 1928*, S. 2, Fußnote 2). b) In einer der Arbeiten aus dem letzten Jahrzehnt (M. J. Hillebrand, Kind und Sprache, I. Teil, 1955, S. 65) wird einmal die Frage gestellt, „durch welche Stilmomente die Rede oder Schreibe des Grundschulkindes gekennzeichnet ist und ob in den Begriff der Altersmundart auch der Begriff eines Altersstufensstils eingehen kann.“

4 Das Kind ist nun einmal nicht ein kleiner Künstler, wie uns zuerst der Naturalismus mit A. Holz glauben machen wollte. Während im Sprachwerk des Kindes die Wirklichkeit zur je anderen Welt erstet, wird in der Dichtung durch die künstlerische sprachliche Tat eine fiktionale Welt geschaffen, die Anspruch erhebt, tiefere und umgreifende Wirklichkeitszusammenhänge symbolisch zu offenbaren.

5 K. Bühler, Sprachtheorie, 1934, S. 49 ff. Es „gibt für uns alle Situationen, in denen das Problem des Augenblicks, die Aufgabe aus der Lebenslage redend gelöst wird: Sprechhandlungen. Und es gibt andere Gelegenheiten, wo wir schaffend an der adäquaten sprachlichen Fassung eines gegebenen Stoffes arbeiten und ein Sprachwerk hervorbringen...“ Das Sprechen ist erledigt (erfüllt) „in dem Maße, wie es die Aufgabe, das praktische Problem der Lage zu lösen, erfüllt hat... Das Sprachwerk als solches will entbunden aus dem Standort im individuellen Leben und Erleben seines Erzeugers betrachtbar und betrachtet sein“ (a. a. O., S. 53).

6 Chr. Winkler, Freies Sprechen (Handbuch des Deutschunterrichts, hrsg. von A. Beinlich, Bd. I, 1961*, S. 116).

7 I. Obrig hat erstmalig die Kriterien der Gestaltpsychologie bei der Untersuchung kindlicher Sprachwerke angewandt. Sie stellt für Sprachwerke als eigenständige Geschichten fest: ein „bündiges Gebilde, das als solches herausgestellt wird und daher von sich aus nicht mehr den Verständnis suchenden Rekurs auf den Prozeß oder Schöpfer des Weitererzählens erzeugt.“ (Kinder erzählen angefangene Geschichten weiter, Arbeiten zur Entwicklungspsychologie, 13. Stück, 1934, S. 57 f.).

8 Chr. Winkler unterscheidet in dem genannten Beitrag (a. a. O., S. 115 ff.) gleichfalls zwischen der „Wechselrede im Gespräch“ und der „zusammenhängenden Rede“ in Bericht und Erzählung, Beschreibung und Schilderung, in der gedanklichen Erörterung u.s.f. Das von Winkler der zusammenhängenden Rede zugeordnete, in Verbindung mit einer Tätigkeit verlaufende „Hantierende Sprechen“ gehört aber praktisch nicht zum „Sprachwerk“, da ihm die Bündigkeit des sprachlich freien Produzierens aus der Distanz fehlt.

9 Vgl. dazu die Arbeiten von J. Obrig (a. a. O.); H. Hetzer: Die entwicklungsbedingten Stilformen von kindlichen und jugendlichen Schreibern (Lebendige Schule, 1954); A. Kräger: Sprache und Darstellungsform der 6-12-jährigen Kinder (Lebendige Schule, 1955); M. J. Hillebrand: Kind und Sprache (Teil I, 1955, S. 42, 43, 64); Kl. Doderer: Zur sprachlichen Situation der Schulanfänger (Westermanns Pädagogische Beiträge, 12. Jg. 1960); Zur sprachlichen Situation der Grundschul Kinder (Westermanns Pädagogische Beiträge, 13. Jg. 1961).

10 F. Kainz kann die Ergebnisse auf breiter Übersicht zusammenfassen: Der Prozeß der „natürlichen Sprachentwicklung und -aneignung“ verläuft „nach einem strengen inneren Entwicklungsschema“. (Psychologie der Sprache, II. Bd. 1943, S. 70).

11 F. Kainz, a. a. O., S. 70: „Die Entwicklung (Sprachentwicklung) vollzieht sich von Anfang an in klar erkennbaren, mit naturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeit aufeinanderfolgenden Stadien. Auf deren Abfolge hat die Umgebung keinen Einfluß; es gibt somit auch hier fixierte genetische Sequenzen, die nicht umkehrbar sind, ja sich auch sonst jeder Beeinflussung durch Umweltfaktoren weitgehend entziehen.“

12 F. Kainz, a. a. O., S. 42.

13 H. Beckmann: Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter (Zeitschr. f. Päd. Psych., 28. Jg. 1927). S. 273: Die statistischen Untersuchungen sollen geeignet sein, „entwicklungspsychologisch mit zur Charakterisierung der Stufen Verwendung zu finden.“

14 H. Beckmann, a. a. O., S. 278: „Voraussetzung für die richtige Rangzuweisung wäre der Einblick in die Entwicklungsstufen des Schulalters und die Auffindung der mit ihnen korrespondierenden grammatischen Elemente und schriftsprachlichen Synthese“. (Sic!)
M. J. Hillebrand, a. a. O., S. 39: „... es ist auch dem Kindespsychologen geläufig, daß er jede Erscheinung und Äußerung des einer bestimmten Entwicklungsstufe angehörigen Kindes aus der Struktur, aus dem Gesetz dieser Entwicklungsstufe begreifen muß. Das gilt auch für die sprachliche Betätigung des Kindes.“

15 Cl. u. W. Stern: Die Kindersprachkunde „vermag Bildungsgesetze zu formulieren, die in jeder Kindersprache wirksam sind. Diese Gemeinsamkeit ist sogar international ...“ (a. a. O., S. 3).

16 a. a. O., S. 122.

17 Jetzt auch bei W. Furrer: Die Entwicklung der schriftsprachlichen Leistungen unserer Volksschüler (Zürich 1948).

18 F. Kainz: „Ein Sprachvermögen als selbständige, wohlumschriebene und eigenartige, auf nichts zurückführbare Disposition gibt es nicht, nicht einmal beim Kulturkind, das durch vererbte Erfahrungen zahlloser über Sprache verfügender Generationen die Anlage auf Sprache in sich trägt, also auf Sprachgebrauch weitgehend vorgeformt ist“. (Psychologie der Sprache, Bd. I, S. 275).

Ebenso wie Kainz auch Hillebrand, a. a. O., S. 33.

Man sieht Sprache – als *langage* – entstehen „durch die erbmäßig vorbereitete und festgelegte Vereinigung mehrerer Triebregungen formalen Charakters und vorsprachlicher Art ...“ (Kainz, a. a. O., II. Bd., S. 81).

Oder: „... Sprachbegabung als die jedem Menschen angeborene Anlage, Zeichen sinnvoll zu gebrauchen oder gar zu setzen“. (G. Kandler, zitiert nach Kainz, Bd. IV, S. 362).

19 Kainz, a. a. O., II. Bd., S. 74.

20 W. Wundt: Völkerpsychologie, I. Band: Die Sprache. Erster Teil (1911²), S. 43: „Die psychophysischen Lebensäußerungen, denen die Sprache als eine besondere, eigenartig entwickelte Form zugezählt werden kann, bezeichnen wir ihrem allgemeinen Begriffe nach als Ausdrucksbewegungen.“

21 Quellen und Studien zur Jugendkunde, Heft 2, 1925.

22 a. a. O., S. X.

23 a. a. O., S. 74: „Es ist also wohl nicht zuviel gesagt, wenn man behauptet, daß qualitativer Stil und aktionaler Stil Formen des persönlichen Ausdrucks sind, relativ frei von der Art des Gegenstandes, der sprachliche Darstellung finden soll.“

24 Vgl. Busemanns Aufsatz „Die Sprache des Menschen in pädagogisch-psychologischer Sicht“. (Schule und Psychologie, 4. Jg. 1957).

25 H. Beckmann: Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter. (Zsch. f. Päd. Psych., 28. Jg. 1927).

H. Deussing: Der sprachliche Ausdruck des Schulkindes. (Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie, 3, 1927).

Lange-Neuhäus: Der Strukturwandel der Kindersprache während der Zeit vom 6. bis 9. Lebensjahr. (Archiv f. d. ges. Psych., Bd. 91, 1934).

26 Vgl. zum Ausdrucksbegriff und zum Ausdrucksbereich der Sprache auch Chr. Winkler, Sprechkunde und Sprechziehung (1934), S. 48–54; ferner M. J. Hillebrand, a. a. O., S. 11–14.

27 Genauer bei Chr. Winkler, a. a. O., S. 226–255.

28 Vgl. vor allem „Freies Sprechen“ (Handbuch des Deutschunterrichts, I. Bd., 1961).

29 A. Busemann, Die Sprache des Menschen in pädagogisch-psychologischer Sicht (a. a. O., S. 102).

30 K. Bühler, Sprachtheorie, 1934, S. 47 f.: „Die Sprachforschung stützt also im Axiom von der Zeichennatur der Sprache auf das Denkmodell des homo faber, eines Machers und Benützers von Geräten.“

31 W. Seidemann: Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung (1952²), S. 54.

32 a. a. O., S. 54 ff.

33 I. Obbrig, Kinder erzählen angefangene Geschichten weiter (1934). – Der Versuch von A. Argelander aus dem Jahre 1927, auch die „Struktur der Ausdrucksanlagen, der Erzählung“ zu beobachten, bringt zwar Feststellungen z. B. über Satzanschlüsse, bleibt aber bei statistischen Angaben stehen, kommt nicht zur Deutung dieser Erscheinungen vom Stilgesamten her.

(A. Argelander, Über den sprachlichen Ausdruck des Schulkindes in der freien Erzählung. Jenaer Beitr. z. Jgd.- u. Erz.-Psych., 3, 1927).

34 Auf Busemanns Werk baut auch die weniger bekannte Arbeit von A. Schlismann auf: Der Mensch und sein Wort. Ein Beitrag zum Problem der Sprachgestaltung (Innsbruck 1955). Schlismann versteht Stil ebenfalls als persönlichen Stil des Sprechers, wobei sie nur theoretisch das Sprachprodukt in zwei Komponenten zerlegbar sieht: in den Individualstil als das organisch Gewordene und den Werkstil als das bewußt Gestaltete (Vide Busemann!). Die Wesensunterschiede von Rede und Schreibe, kindlicher und dichterischer Sprachgestaltung, der Stilgattungen verschwimmen bei Schlismann unter der Methode, alle Sprachprodukte durch Kurvenverläufe zu kennzeichnen, die statistisch aus dem bloßen Vorkommen von Verben und attributiven Adjektiven gewonnen wurden.

35 A. Busemann, Stil und Charakter (1948), S. 157.

36 a. a. O., S. 141.

37 a. a. O., S. 157.

38 H. Hetzer, Die entwicklungsbedingten Stilformen von kindlichen und jugendlichen Schreibern (Lebendige Schule, 9. Jg. 1954).

39 a. a. O., S. 369: „Sprachstil oder Schreibstil ist eine Eigenschaft der mündlichen oder schriftlichen Äußerung, die unabhängig vom Sprachinhalt vom Hörer oder Leser eindrucksmäßig erfahren wird. Das heißt, daß die Stilform als Ausdruck des Redenden oder Schreibenden den Hörer oder Leser zu einer gefühlsmäßigen Stellungnahme veranlaßt, wobei dem Sprecher oder Schreiber Eigenschaften zugelegt werden, die in dem, was beim Hören oder Lesen wahrnehmungsmäßig erfaßt wird, nicht unmittelbar gegeben sind.“ – S. 439 jedoch unklarer: „... Stil der Rede als Ausdruck des Sprechens und Schreibens ...“

40 Hetzers Einteilung der Stilalter: a) Der ganzheitlich-erlebnisbestimmte Stil der Kleinkinderstufe; b) der ganzheitlich-sachbetonte Stil zu Beginn der späten Kindheit; c) der gegenständliche Stil gegen Ende der späten Kindheit; d) der gegenständliche Stil mit Gestaltungsabsicht als höchste Form des Kindheitsstiles.

41 Lebendige Schule, 10. Jg. 1955.

42 K. Doderer, a. a. O. (Vgl. Anmerkung 9!)

43 Solche Besinnung scheint um so mehr erforderlich, als in jüngster Zeit bestimmte Kriterien des sprachwissenschaftlichen Feldbegriffs fragwürdig geworden sind. Vgl. G. Kandler: Die „Lücke“ im sprachlichen Weltbild. (Festschrift Weisgerber 1959).

44 M. Keilhacker: Zusammenhänge zwischen sprachlicher und allgemein-seelischer Entwicklung im Jugendalter (Zsch. f. Päd. Psych. u. Jugendkunde, 34. Jg. 1933, S. 60).

45 M. Keilhacker: Winke zu sprachpsychologischen Beobachtungen von Schulkindern (Pädagogische Warte 41, 1934).

46 Chr. Winkler: Freies Sprechen (a. a. O.); Chr. Winkler: Zwei Bilderbücher von Hartmut (Westermanns Pädagogische Beiträge 1961); H. Glinz: Die sprachliche Lage des Schulanfängers. (In seinem Beitrag „Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde“ im „Handbuch des Deutschunterrichts“, Bd. I, S. 258 ff.).

47 Vgl. jetzt F. Kainz, Psychologie der Sprache, Bd. III, 1954, S. 6, 9, 15 f., 19, 464 f.; W. Salber: Die Entwicklung der Sprache (In Handbuch der Psychologie, 3. Bd., 1959², S. 461) erkennt ebenfalls die Bedeutung bestimmter gelsteswissenschaftlicher Fundamente der Sprachtheorie für die Forschung an.

48 F. Kainz, a. a. O., Bd. I, S. 73 – Kainz scheidet im I. Bd. seiner Sprachpsychologie ebenfalls zwischen dem Wesen und den Funktionen der Sprache (S. 67–72).

49 Zum Ausdruck „sprachlicher Zugriff“ vgl. L. Weisgerber: Die Erforschung des Sprach„zugriffs“. I. Grundlinien e. inhaltbez. Gramm. (Wirkendes Wort, II. Jg.).

50 In leichter Abänderung eines Postulats G. Kanders (a. a. O., S. 270).

51 Ähnliche Vorbehalte neuerdings auch in der Sprachpsychologie bei Kainz (I. Bd., S. 63): „Eine psychologische Betrachtungsweise, die das Wesen sprachlicher Gebilde ohne Rücksicht auf ihre innere Struktur und ihre Geschichte unmittelbar aus ihrer vermuteten psychischen Grundlage erkennen zu können glaubt, geleitet allein durch die trügerische Vergleichung mit der Oberflächenform von Fügungen irgendwelcher anderer Sprachen, muß unvermeidlich auf Irrwege führen.“

52 Zu der hier geforderten Blickwendung der Sprachpsychologie vgl. schon L. Weisgerber in seinem Referat „Sprachvergleichung und Psychologie“ auf dem XII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 1931: „Es dürfte kaum einen besseren Schutz gegen voreilige Verallgemeinerungen geben als die Frage, wie sich in einer gegebenen Situation, unter bestimmten Bedingungen ein Angehöriger einer inhaltlich anders aufgebauten Sprache oder ein sprachuntüchtiger Mensch verhalten würde.“ (Ber. u. d. XII. Kongr. d. Dt. Ges. f. Psych., hrsg. von G. Kafka, Jena 1932, S. 199) – Eine ähnliche Forderung für die Psychologie, sich bei ihrer Forschung der Struktur der Bildungsgüter anzunehmen, erhob F. Stückrath 1960 in seinem Referat auf dem 4. Pädagogischen Hochschultag: Zur psychologischen Problematik der Volksschuldidaktik. (Zsch. f. Pädagogik, 2. Beiheft 1960, S. 51).

53 H. Glinz: Die innere Form des Deutschen (1961²), S. 52 ff., S. 85–98.

54 Einzeluntersuchungen dieser Art werden zur Zeit im Rahmen von Examensarbeiten von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Braunschweig durchgeführt.

55 A. Busemann, Stil und Charakter (1948), S. 121

56 Zur Kritik an der mathematisch-statistischen Methode vgl. auch H. Glinz: Zur sprachwissenschaftlichen Methodenlehre. (In: Proceedings of the Eighth International Congress of Linguists, Oslo 1958; gekürzt veröffentlicht auch in „Ehrengabe zum Germanistentag 1962“, dort S. 78 f.)

57 Erste zusammenfassende Hinweise für den mündlichen Erzählstil 8jähriger, 10jähriger und 13jähriger Kinder gibt Chr. Winkler. (Freies Sprechen, Handbuch des Deutschunterrichts, a. a. O.)

58 Vgl. dazu Chr. Winkler, Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung (1954, S. 62 ff.)

59 Die immer wieder berufene Zweiteilung in formal-logischen Typ und Erlebnistyp geht u. a. auf eine Untersuchung G. Dieters zurück, der seinerseits deutlich der geisteswissenschaftlichen Typologie Schüllers mit dessen antithetischen Setzungen nachhängt (G. Dieter: Typische Denkformen, Zsch. f. Psychol., 1934, Erg. Bd. 24). Diese polare Einteilung wird von G. Hagemann übernommen (Geistiges Wachstum und muttersprachliche Erziehung, 1951, S. 53 ff.) und zuletzt referiert auch bei A. Beinlich (Das schriftsprachliche Gestalten und die Stilpflege, Handbuch des Deutschunterrichts, Bd. I, S. 344 ff.)

60 Ein Beispiel: J. Krehel (Persönlichkeitstypus und Sprache, Archiv f. d. ges. Psych., 89. Bd. 1933) setzt für seine Typen die Integrationstypologie von Jaensch voraus. Eine voraussetzungsfreie Ordnung von Sprachtypen ist dann natürlich nicht mehr möglich.

61 Vgl. D. Pregel: Voraussetzungen und Grundlagen der Stilbildung (Pädagogische Rundschau, 1958, 1. Heft, S. 37 ff.).

62 Eine der letzten Stellungnahmen von psychologischer Seite zu dem Problem der Verwertbarkeit der Sprache für die Persönlichkeitsforschung liegt vor bei W. Salber: Qualitative Methoden der Persönlichkeitsforschung (Handbuch der Psychologie, 4. Bd., 1960, S. 45 ff.)

63 Ein instruktives Beispiel teilt A. Beinlich mit. (Handbuch des Deutschunterrichts, I. Bd., S. 334 f.)